

Kulin Ferenc

Magyar Művészet

A történetiség elve és a „jelen horizontja” az irodalomtanítás kánonjaiban

Annak illusztrálására, hogy ennek a konferenciának a témája nem csupán hazánkban aktuális, hadd idézzem Harold Bloom néhány soros vallomását: „Egy nagy amerikai egyetemen irodalomtanítással töltött élet után meglehetősen kevésbé vagyok biztos afelől, hogy az irodalomtanítás túl fogja élni jelenlegi válságát. Közel negyven éve kezdtem tanári pályámat, olyan egyetemi környezetben, melyet T. S. Eliot nézetei uraltak; olyan nézetek, melyek dühítettek engem, s amelyek ellen olyan erővel küzdöttem, amennyire csak tudtam. Ma a hip-hop professzoraival, a francia-német elméletek másolataival, a nemek és szexuális elkötelezettségek ideológusaival, a korlátlan felelőtlenségű és számú multikulturalistával körülvéve, már látom: az irodalom szak balkanizációja visszafordíthatatlan.”

Nem számoltam meg, hogy az elmúlt ötven esztendőben hányszor szikrázott fel bennem a remény, hogy érdemes, s hányszor sügták azt a kudarcélményeim, hogy nem érdemes időt és energiát fordítani (pazarolni?) az irodalom tanításáról szóló vitákra. A közelmúltban szerzett tapasztalataimat – az Arató Lászlóval és Korompayné Sebestyén Nórával folytatott beszélgetéseimet a *Magyar Művészet* 2015/1. számában, a Hansági Ágnes és Hermann Zoltán által szervezett konferenciát Jókai középiskolai taníthatóságáról, valamint a több évtizede zajló vitámat a *Porcelánbolt* szerzőjével, Kukorelly Endrével – biztatónak érzem. Nem azért örülök tehát, hogy részt vehetek ezen a tanácskozáson, mert felhőtlenül optimistán ítélem meg egy ilyen vita esélyeit, hanem mert lehetőséget látok arra, hogy a szoros értelemben vett szakmai/módszertani problémákról azok tágabb összefüggéseiben – kultúratörténeti, kultúra-szociológiai, világnézeti, művészetfilozófiai és politikai beágyazottságukban – is beszéljünk. Olyan kérdéseket is érintsünk tehát, amelyeket korábban (1990 előtt) vagy az ideológiai ellenőrök hatalmi pozíciója miatt nem volt célszerű szóba hozni, vagy (1990 után) egy szakmai/módszertani minimál-konszenzus reményében tapintatosan kerülgettünk. Mindkét esetben a magyartanári szakma részint öröklött, részint kivívott, nem lebecsülendő autonómiáját óvtuk, s nem vettük észre, hogy magányosan védett szabadságjogainkat eközben a kulturális anarchia veszélye fenyegeti. Ennek az anarchiának a jelei már nem emlékeztettek a kemény diktatúra éveinek iskolai légkörére: azaz nem elsősorban a tanárok egzisztenciális helyzetének bizonytalanságában, sokkal inkább a tanári munka hatástalanságában mutatkoztak meg. Mondhatnánk mentségünkre, hogy mind a szépirodalom presztízsének, mind az olvasás kultúrájának

hanyatlása, mind pedig az irodalmi kánonok zűrzavara világjelenség, s az ezekért vállalandó felelősség nem a szakmát terheli. De ne keressünk kibúvókat! Hiszen a magyar irodalom tanításának értelmét mi másban kereshetnénk, mint hogy felvértezzük diákjainkat a dekadens világjelenségek hatásával szemben? Ennek a tevékenységnek az optimális feltételei pedig nem teremthetők meg a magyartanár-társadalom együttműködése nélkül.

Nem gondolom, hogy az irodalomtudomány műhelyeinek, illetőleg a kormány- és önkormányzati hivataloknak a hatásköre csupán formális, bürokratikus aktusokra korlátozandó, de azt igen, hogy hiábavaló minden erőfeszítésük, ha javaslataikat, döntéseiket nem a szakma állapota valamennyi mutatójának figyelembevételével készítik elő. S miután ezeknek a mutatóknak a fontossági sorrendje nem felel meg feltétlenül a korábban végzett felmérésekből kiolvasható diagnózisoknak, én a termékeny szakmai diskurzusok feltételének az elemzést igénylő témák újraütemezését, újrangsorolását tartom. Azt gondolom, hogy a közmédia által is előnyben részesített olyan témákat, mint a kötelező olvasmányok listája, vagy éppen az „olvasási módok” radikális változásához vezető „digitális fordulat”, meg kell hogy előzze korunk, közelebről a mai magyar társadalom „szellemi körképének” felvázolása, s e körképhez igazított oktatás- és kultúrpolitikai koncepciók kritikai elemzése. (Ezúttal csak zárójelben jegyzem meg: vitáinkat nem azzal kell kezdeni, hogy mely szerzőket kell[ene] beemlíteni az iskolai kánonba, hanem azzal, hogy a tananyag folyamatos és elkerülhetetlen szelekciója során mely műveket nem szabad kiiktatni újraértelmezésük kísérlete nélkül, pusztán a nyelvi nehézségeikre és a tanulók olvasási szokásainak változására történő hivatkozással! A végiggondolatlan, felületes döntések nemcsak az irodalmi közműveltség minőségét rontják, hanem a szakmai diskurzusok kóros és káros átpolitizálódásához is vezetnek.)

Nem vitatom, hogy a szigorú kronológia szerinti magyartanítás radikális reformra szorul, de termékenynek ígérkező vitára csak azokat a felvetéseket érzem alkalmasnak, amelyek a tananyagszervezés időrendhez igazodó módszerének elvetésével nem kívánják egyszersmind a történetiség elvét is kiiktatni. A történetiség fogalmán persze lényegesen többet, mást is értek, mint a nyelvi, műfaji, létszemléleti sajátosságok korhoz kötöttségét és változásaik ok-okozati összefüggéseit. Hogy van-e egy műnek vagy életműnek történeti értéke, azt nem az dönti el, hogy hogyan fogadta a kortársi kritika, hanem éppen az, hogy lehet-e olyan olvasata, amellyel nemcsak gazdagította, hanem felül is írta korának nemzeti irodalmi kánonját.
(Ld. pl.: Bánk bán!)

Ennyi előzetes megjegyzés után itt az ideje, hogy az előadásom címében megjelölt kérdésekhez közelítsek. Tapasztalataim szerint a szakmai vitákban megfogalmazódott kritikai észrevételek a leggyakrabban az irodalomtörténeti kronológia logikáját követő magyartanítást kifogásolják, ezért kiindulásként ehhez a problémafelvetéshez fűzök kommentárt.

Tehát: kronológia és történetiség.

Bármennyire evidencia is: újra és újra ki kell mondanunk, hogy a történetiség elve elválaszthatatlan a nemzet, a nemzeti fogalmától. Mivel azonban pontosan érzékelem ez utóbbinak a hétköznapi nyelvhasználatban végbement devalválódását, a nyelvi förmedvények kompromittáló tartalmaitól

(ld.: „nemzeti dohánybolt”, „nemzeti vágta”, stb.), igyekszem elhatárolni a szó eszmétörténetileg értelmezhető jelentését. Arra a tényre utalok, hogy a magyar irodalomban – Bessenyei, Kazinczy, Csokonai, Berzsenyi, Kölcsey, Vörösmarty, Petőfi, Arany – munkásságában született és kifejlődött modern (polgári) nemzeti közösségeszmének soha nem a vitatott tradíció, s nem az adott ’jelen’, hanem mindig is a jövőre irányultság volt a legfontosabb ismérve. Ezért történhetett meg, hogy hosszú időn keresztül erősebbnek bizonyult minden riválisánál: kezelni tudta a rendi tagoltságból (nemes – nem nemes), a politikai szembenállásból (labanc–kuruc), a felekezeti különbözőségből (katolikus–protestáns) és az eltérő reformkonceptiókból (liberális–konzervatív) fakadó konfliktusokat – gazdag példaanyagot szolgáltatván ezzel a szellemi polgárháborúvá eszkalálódó népi–urbánus ellentét meghaladására törekvőknek is.

A nemzet-fogalom, a nemzeteszme ideológiai és piaci érdekű elhasznátságából következett az is, hogy a közelmúlt politikai – közelebbről: kultúrpolitikai – diskurzusaiban a közoktatás nevelési céljainak a jogosultsága is megkérdőjeleződött. Jóllehet a tanítás, az oktatás abszolút szabadságát védelmezők már nem a despotizmussal szemben követelték a civil társadalom korlátlan szabadságát, érvelésükben azonban még az antropológiai/pedagógiai idealizmus rousseau-i tézisein is túlléptek. Nemcsak azt tagadták, hogy az oktatás intézményeinek joguk van, hogy nevelési célokat is kövessenek (az oktatást szolgáltatásnak tekintették a civil társadalom számára), de azt is kétségbe vonták, hogy egyáltalán létezhetnek-e olyan kulturális normák és minták, amelyek kijelölhetnék a felnőtté válás irányát. Megjegyzem: ez a „reformpedagógiai” doktrína egy – 1990-ben kezdődött – nyelvi háború érvkészletét is „gazdagította”, amikor a nevelés fogalmát az „indoktrináció” illetve az „idomítás” szavak jelentésére korlátozta.

Mi sem áll tőlem távolabb, mint hogy az irodalomban, illetőleg az irodalom tanításában az individuum ilyen értelmű nevelésének eszközeit keressem. Miatán azonban az irodalom tanításának (nemcsak a hazai) történetében folyamatosan jelen voltak (és jelen lehetnek) olyan didaktikai módszerek, amelyek a művek esztétikai értékeinek felmutatása nélkül próbálják elérni az érzelmi, az erkölcsi, a vallási vagy éppen a hazafiságra nevelés céljait, fontosnak tartom, hogy a magyartanítás elvi követelményeit az ilyen irányú kísérletektől is elhatároljuk. Abból indulok ki, hogy minden kultúra – az időben és térben legtávolabbi (legprimitívebb) is – megteremti a felnövekvő nemzedékek óvásának, képzésének, művelésének, tanításának pragmatikus módszereit és intézményeit, anélkül, hogy ezek a nevelési procedúrák igényelnék a művészetek és az irodalom segítségét. Amikor az emberi kommunikációnak ezek a kifinomult minőségei is megszületnek, már nem a közösségek védelmét, megmaradását, csakis az egyén létélményének esztétikaivá transzformálását, önérték-tudatának megerősítését szolgálják. Az irodalomnak tehát nincs közvetlen és pótolhatatlan szerepe a közösségi normák elfogadtatásában, de felbecsülhetetlen segítséget nyújthat az egyénnek abban, hogy értéket és értelmet tulajdonítson létezésének, s hogy megértse és alakítsa létfeltételeit. A növés, növekedés, „növelés”, illetőleg az alakulás/alakítás, képződés és képzés (*Bildung*) szavaink jelentéstani rokonságát figyelembe véve fogadjuk el tehát, hogy az irodalom is nevel!

Hogy az ily módon civilizálódó egyének közössége is magasabb minőségűvé szerveződhet-e, amely kiküszöböli, maga alá gyűri a barbárságot, nos, lássuk be, az irodalomnak erre a kérdésre nincs és nem is lehet válasza. És már csak ezért sem tekintheti önmagát politikai tényezőnek!

Miért oly gyakori és miért oly kezelhetetlen mégis az irodalom és a politika konfliktusa?

Nos, a magyartanítás funkciói kétségtelenül csak az irodalom funkcióiból vezethetők le, de nem teljesen azonosak azokkal. Nem tekinthetünk el attól a sok évszázados tapasztalattól, hogy a közoktatás műhelyei, az iskolák egyben a homo politicus

közéletre felkészítő, állampolgár-képző műhelyi is, s mint ilyenek, magától értődően igényt tartanak a politikai orientálás szaktantárgyakban rejlő lehetőségének kiaknázására. A politikai eszközként is használt irodalom-tanítás problémáit illetően elméletileg kétféle álláspontra helyezkedhetünk. Vagy a tananyagot (a kötelező és ajánlott olvasmányok listáját) próbáljuk meg tökéletesen depolitizálni, vagy csak olyan politikai tematikájú műveket viszünk be a magyar órára, amelyek kiállják a szigorúan irodalmi értékszempontokat érvényesítő kritika próbáját. Ami az első felvetést illeti, lássuk be, hogy a tökéletes depolitizálás kísérlete a magyar irodalom oktatásában tökéletes kudarcra lenne ítélve. Vitatkoznunk ezért csak azon érdemes, hogy a másik álláspontról kiindulva milyen irányban haladjunk.

A döntést, a megegyezést megelőzően azonban tudatosítanunk kell, hogy a gyakorlatban a „szigorúan irodalmi értékszempontjaink”-at is ki kell menekítenünk az őket hol politikai szenvedéllyel képviselt, hol tudományos mezbe bűjtött hitek, eszmék és ideológiák szorításából. Mert ahogyan nincs olyan művészi igazság, amelyre hivatkozva politikai döntéseket minősíteni lehetne, nincs olyan közügy sem, amelynek morális, jogi és szociális igazsága garantálhatná kifejezésének esztétikai értékét. Aki ez utóbbi axiómát nem fogadja el, nem ismeri a művészi élményt, aki az előbbi állítással nem tud megbékélni, nem érti, s talán nem is akarja megérteni a politika törvényszerűségeit.

A magyartanároknak különös okuk van, hogy megfontolják ezeket az összefüggéseket. Nem is annyira azért, mert irodalmunk a nagy európai korszakstílusok követésének fázisaiban éppúgy, miként a 20. századi irányzataiban szorosabb szimbiózisban élt a politikával, mint a mintaként szolgáló nemzeti irodalmak, hanem sokkal inkább azért, mert mindmáig nehezen kiheverhető sokkhatásként érte a szoros szimbiózisnak a rendszerváltozással bekövetkezett megszűnése. Ne felejtjük: a politikai rendszerváltozást az irodalmi élet (az íróársadalom) rendkívül gyors és rendkívül éles polarizációja előzte meg, s annak arányában, ahogyan az íróársadalom elveszítette politikai szerepét, ez a polarizáció az irodalom-értelmezés, a magyartanítás, az egymással kibékíthetetlen esztétikai filozófiák, irodalomtudományi iskolák ellentétének kiéleződésével folytatódott. Itt tartunk ma. Lássuk hát: van-e esélyünk arra, hogy ezt a folyamatot megállítsuk és visszafordítsuk?! Van-e esélyünk arra, hogy azt a traumát, amit az irodalom politikai szerepének elvesztése, majd a viszonylag egységes értelmezési kánon megszűnése okozott, kezelni tudjunk, s a veszteségeket nyereséggé varázsoljuk?! Meggyőződésem, hogy van esélyünk, de csak akkor, ha elérjük, hogy a kezelés célját és módszereit körvonalazó alapelvekben mindenekelőtt a legérintettebbek és legérdekeltebbek: a magyartanárok jutnak konszenzusra.

Ami az előadásom absztraktjában érintett harmadik kérdést, az ún. „digitális fordulatnak” az irodalomtanításban is tetten érhető hatását illeti, mondandómat egy kultúratörténeti és egy technikai-módszertani szempont kommentálására korlátozom. Fontosnak tartom a sorrendet, mert felfogásom szerint a digitális eszközök térhódítása a nyelvi kommunikáció területein nem oka, s nem is következménye, csupán kísérőjelensége egy kultúratörténeti jelenségnek. Közelebről annak a folyamatnak, amelyet a művészi alkotások másolásának, sokszorosításának igénye indított el, s amelyben a korszakos jelentőségű technikai újítások – a könyvnyomtatástól, a fotográfiától, a gramofonon keresztül az okostelefonig – a szellemi kultúra szociológiai környezetének és szerkezetének radikális átalakulásához (szkeptikus értelmezésben eltömegesedéséhez, optimista felfogásban demokratizálódásához) vezetett. A nyugati – elsősorban az amerikai – irodalomkritikának nemcsak módszere és fogalmi rendszere volt feltűnően különböző az európai mintákat követő magyar irodalomtudományi hagyománytól, de eltérő volt a hazai és a tengeren túli szépliteratúra társadalmi funkciója is. Míg az európai irodalmaknak, s a magyarnak meghatározó – gyakran kezdeményező – szerepe volt

a nyelv művelésében és a történelmi hagyományok ápolásában, illetőleg a modern kor erkölcsi és politikai eszméinek propagálásában, az amerikai olvasó nem támasztott ilyen igényeket az irodalommal szemben. A két modell egymásra hatásának váratlan, s máig feldolgozatlan következményei lettek. Az európai kultúra identitászavarának arról a tünetéről beszélek, amelyet már Baudelaire az „elamerikanizálódás” (szerte veszélyes) tendenciájából vezetett le, s amely mára már nem pusztán a művészetek, az irodalom önreflexióiban mutatható ki, de a kultúra makro-szerkezetében is. Az elektronikus médiumok elterjedése a „könynyű műfajok” soha korábban nem tapasztalt térhódításához vezetett, s e fejlemény hatására rendkívüli mértékben megerősödtek a tömegkultúra gazdasági és politikai pozíciói is.

Ha az európai kultúra-modellben benne rejtett, benne rejlik az a veszély, hogy kizárólag a közösségi értékekhez – nemzeti, vallási, erkölcsi, politikai tradíciókhoz és eszmékhez, tehát spirituális tartalmakhoz való viszonyában képes megragadni a személyiséget, az individuumot, az ún. elamerikanizálódás fogalma az egyéni identitásélmény dologiasodását, materializálódását és a kommunikáció személytelenné válását jelenti. Nos, többek között ez az a jelenség, amit a szociológusok civilizációs megatrendnek neveznek, s amellyel szembefordulni hovatovább csak a művészeteknek és az irodalomnak, illetőleg a művészetek és az irodalom oktatásának van esélye. Én a magyartanári szakma és hivatás értelemét ezzel a civilizációs megatrenddel szembeni megfontolt szellemi oppozícióban keresem, és ebből az alapállásból kiindulva ítélem meg a digitális segédeszközöknek az irodalom tanításában való használhatóságát is. Engedjék meg, hogy ezúttal gátlástalanul kritikus legyek. Nem vonom kétségbe, hogy vannak helyzetek, amikor a laptop, a projektor ismeretközvetítő használata indokolt lehet, de jóvátehetetlen vétségnek tartom, ha a magyartanár akár egyetlen lehetőségét is elmulasztja annak, hogy technikátlan közvetlenséggel, kitárulkozó személyességgel vegyen részt a diákjaival történő

Az alapvető gondot nem a bőség zavara, s nem is a technikai eszközök használatának szakmódszertani kiérleletlensége okozza, hanem az, hogy a technikai médiumok robbanásszerű fejlődése felszínre hozta és kiélezte a nyugati kultúra két prototípusának: az európai-nak és az amerikai-nak a lassan két évszázada feszülő ellentétét. Arra az ellentétre gondolok, amelyre elsőként Alexis Tocqueville figyelt fel a 19. század közepén, s amelynek jelenkori fejleményeit kultúraszociológus kortársaink tanulmányainak sora elemzi. Az ún. „magas” vagy „elit” és a tömegkultúra viszonyáról van szó. A két modell nemcsak mai állapotában, de genezisében is lényegesen különbözik egymástól.

Míg Európában a két szint kiegyenlítését, a népi kultúra egyenjogúsítását az úgynevezett magas kultúrát „termelő” szellemi elit végezte el (ld. a „népies” irányzat több mint két évszázada kezdődött történetét!), addig az Egyesült Államokban már a kezdetektől „demokratikus” társadalmi/politikai környezetben, a piac törvényei szerint, a tömegkultúra „uralma” alatt formálódott a művészeti/irodalmi kánon.

kapcsolatteremtésben. Megtévesztő lehet az a fajta biztonságérzet, amit az elektronikus médiumok igénybevétele nyújt, de a személyes élményközvetítés sikerének kockázata (kockáztatása!) nélkül a tanár erőfeszítései elkerülhetetlenül kudarccra vannak ítélve. Az élőszó – ha esztétikai töltete van – hatására tudatosuló identitástapasztalatot az ún. érzelmi nevelés legrafináltabb módszereivel sem lehet helyettesíteni, s még kevésbé lehet azt megszerezni művészet- és irodalomelméleti stúdiumok útján. Mert ne feledjük: magának az emberi szubjektumnak, az énnak, a személynek, az individuumnak a mibenlétét: eredetét, antropológiai státuszát, funkcióját illetően nincs közös nevezője a kortárs esztétikai filozófiáknak.

S talán ez a legsúlyosabb érv amellet, hogy egymással próbáljunk megegyezni: mik legyenek a kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában.